

GÖTEBORGS UNIVERSITET  
Samhällskunskap

# EU?

- En kvalitativ studie om samhällskunskapslärares EU-undervisning -

Interdisciplinärt examensarbete i  
samhällskunskap inom ramen  
för lärarprogrammet, VT09

Författare: Jens Almgren Larsen  
Handledare: Linda Berg  
Uppsatsens längd: 8919 ord

Titel: EU? - En kvalitativ studie om samhällskunskapslärares EU-undervisning

Författare: Jens Almgren Larsen

Kurs: Examensarbete i samhällskunskap

Omfattning: 15 högskolepoäng

Termin: VT2009

Handledare: Linda Berg

---

### ABSTRACT

**Bakgrund:** 2005 fick Skolverket i uppdrag av regeringen att kartlägga undervisningen om EU i den svenska gymnasieskolan. Resultatet visade att undervisningen skiljer sig mycket åt mellan olika lärare. Av de tillfrågade samhällskunskapslärarna bedriver 42 % ingen eller mycket lite undervisning om EU. Den bristande EU-undervisningen leder till att eleven inte förbereds för att förstå det politiska systemet och hur man kan påverka det. Skolverket pekar i sin rapport på en rad faktorer som de anser påverka undervisningen om EU.

**Syfte:** Syftet med uppsatsen är att vara teoriutvecklande och försöka utkristallisera ett antal typpedagoger baserat på lärares argumentation kring deras samhällskunskapsundervisning med fokus på EU.

**Metod:** Metoden för uppsatsen är kvalitativa intervjuer med verksamma lärare i samhällskunskap. För att kategorisera deras argument har jag använt mig utav ett analyschema.

**Resultat:** Utifrån mina intervjuer har tre typpedagoger utkristalliserats. Resultatet pekar på att hur målen i kursplanen implementeras beror på en rad faktorer som kännetecknar varje typpedagog. Resultatet kompletterar Skolverkets rapport men finner också andra faktorer som påverkar undervisningen om EU.

**Sökord:** EU-undervisning, frontlinjebyråkrat, skola, lärare, elev, styrdokument

## Innehållsförteckning

<b>1. Inledning .....</b>	<b>4</b>
1.1 Disposition.....	6
<b>2. Teori .....</b>	<b>6</b>
2.1 Läraren som frontlinjebyråkrat .....	6
2.2 Syfte .....	9
<b>3. Metod .....</b>	<b>10</b>
3.1 Val av metod .....	10
3.2 Urval .....	11
3.3 Intervjuguide .....	12
3.4 Intervjuernas genomförande.....	13
3.5 Idealtyper .....	14
3.6 Indelning i idealtyper .....	15
<b>4. Analys.....</b>	<b>16</b>
4.1 De tre typpedagogerna.....	16
4.1.1 Typpedagog 1, ”EU som utgångspunkt” .....	17
4.1.2 Typpedagog 2: ”EU som externt objekt” .....	19
4.1.3 Typpedagog 3: ”Ickeundervisaren” .....	22
4.2 Analysschema .....	24
4.3 Sammanfattning av resultat .....	24
<b>5. Slutsats .....</b>	<b>25</b>
<b>Litteratur .....</b>	<b>29</b>
<b>Bilaga Intervjuguide .....</b>	<b>31</b>

# 1. Inledning

Under slutet av 1990-talet uppmärksammades de nya utmaningarna som den svenska demokratin stod inför. Detta gjordes framförallt genom att en omfattande demokratiutredning tillsattes, *Demokratiutredningen*<sup>1</sup>, som låg till grund till framväxten av en aktiv demokratipolitik i Sverige. Det svenska folkstyret mötte nya utmaningar, problem och möjligheter främst genom det svenska medlemskapet i Europeiska Unionen (EU) men även genom en mer internationaliserad ekonomi och en ökad mångfald. Dessa utmaningar ställer också stora krav på en flexibel svensk skola som kan förbereda eleverna för dessa nya förutsättningar. Mot bakgrund av dessa stora samhällsförändringar sågs behovet av att främja demokratiutvecklingen i Sverige, både samhället i stort men också specifikt genom reformer inom skolan (Skr. 2003/04: 110).

Demokratiutredningen mynnade efter 3 års arbete ut i den statliga rapporten SOU 2000:1, *En uthållig demokrati! - Politik för folkstyrelse på 2000-talet*. Särskild betydelse i arbetet med att främja demokratin i Sverige lades på den svenska skolan:

“Vi vill särskilt betona skolans ansvar för att förbereda de uppväxande medborgarna för ett deltagande i den stora demokratins frågor.” (SOU 2000:1 s. 241)

Rapporten låg senare till grund för regeringens proposition *Demokrati för det nya seklet* (prop. 2001/02:80) där regeringen fastställde långsiktiga mål för att främja demokratin i Sverige. Propositionen fastställer att genom EU-inträdet har Sveriges styrelseskick blivit komplexare genom att man nu kan identifiera tre administrativa nivåer, den lokala nivån (innefattar även den regionala), den nationella nivån samt EU-nivån. I linje med detta föreskriver propositionen att:

”För förståelse av politik och samhälle i dag krävs kunskap om samtliga samhällsnivåer och deras kompetens samt om relationerna mellan dem. Sådan kunskap bör förmedlas av skolan. /.../ det [är] viktigt att skolundervisningen ger goda kunskaper om samtliga nivåer. Det är viktigt dels för elevernas kunskaper om och förståelse för det politiska systemet, dels för deras benägenhet att agera politiskt.” (prop. 2001/02:80 s.119)

---

<sup>1</sup> Demokratiutredningen tillkallades av regeringen (dir. 1997:101) för att utröna de nya förutsättningarna det svenska folkstyret står inför på 2000-talet. Genom tilläggsdirektivet 1998:100 fick utredningen även till uppgift att utreda det låga valdeltagandet. <http://www.regeringen.se/sb/d/3808/a/22272>

Skolan tillskrivs en viktig roll i demokratipolitiken, både av Demokratiutredningen och av regeringen. Efter 10 år som medlem i Europeiska Unionen lät regeringen Skolverket utreda hur det står till med EU-undervisningen på gymnasieskolan. Undervisade samhällskunskapslärare om samtliga nivåer som krävs för att förstå samhället och hade skolan anpassat sig till de nya förutsättningarna? Skolverket fick genom regleringsbrevet 2006 (Regeringsbeslut 2005-12-15) i uppdrag att kartlägga gymnasieelevers kunskaper om EU men även att ge en bild av lärares syn på sin undervisning om EU. Skolverkets rapport: *EU-undervisningen i gymnasieskolan* (2007b) visade på flera brister i gymnasieskolans EU-undervisning i kursen samhällskunskap A (ShA). Rapporten visade att 47 procent av de tillfrågade eleverna ansåg sig ha inga eller ganska dåliga kunskaper om EU och att 42 procent av de tillfrågade lärarna inte alls undervisade om EU eller ägnade mindre än 5 timmar åt EU-undervisning av ShA-kursens 100 poäng.<sup>2</sup> Enkätundersökningen visade dock att en del lärare använder stor del av sin tid till EU-undervisning. 13 procent av de tillfrågade lärarna svarade att de använder 11 timmar eller mer åt EU-undervisning i ShA. Samtidigt konstaterade Skolverket att EU-undervisningen i stor utsträckning fokuserar på EU:s historia, uppbyggnad och institutioner, emedan eleverna efterfrågar undervisning om hur EU påverkar deras vardag och vilket inflytande EU har på t.ex. flykting-, asyl- och miljöfrågor (Skolverket 2007a, Skolverket 2007b, SvD 2007-10-15).

Genom den bristande EU-undervisningen äventyras skolans mål om att varje elev ska beredas "förutsättningar för att delta i demokratiska beslutsprocesser i samhälls- och arbetsliv." (Lpf 1994:10). Samtidigt får eleven inte de rätta verktygen för att förstå samhället, då detta kräver goda kunskaper om samhällets alla nivåer (prop. 2001/02: 80).

Efter Skolverkets rapport finns det all anledning att ifrågasätta hur väl skolan lyckas med sitt uppdrag. Rapporten ledde till att Skolverket valde att revidera kursplanen för samhällskunskap A-kursen där man förtydligade att EU ska vara ett obligatoriskt inslag (Skolverket 2007c). Den nya kursplanen började gälla vårterminen 2009 och numera är

---

<sup>2</sup> Brukar i praktiken motsvara högst 80 undervisningstimmar (Skolverket 2007b:24).

det alltså obligatoriskt att undervisa om EU.<sup>3</sup> Men frågan återstår, hur kan det egentligen komma sig att en stor del av samhällskunskapslärarna på gymnasiet undervisar ytterst lite om EU samtidigt som vissa lärare har en mycket omfattande undervisning om EU? Jag kommer gå djupare in på denna problematik genom att intervjua ett antal lärare i Samhällskunskap A på gymnasieskolan och söka underliggande tankar och argument angående deras samhällskunskapsundervisning med fokus på EU.

## 1.1 Disposition

I kapitel 2 *Teori* går jag igenom de bakomliggande teorierna som ligger till grund för uppsatsen. I det kapitlet presenterar jag teorier om lärares positioner i skolan och hans/hennes handlingsutrymme. Vidare i kapitel 3 *Metod* redovisar jag de metoder jag använt mig av under arbetets gång, här presenterar jag också den analysmetod jag använt mig av för att analysera materialet. Under kapitel 4 *Analys* redovisar jag mitt datamaterial samt tillämpar min analys på detta. Slutligen diskuterar jag resultaten och ger förslag på framtida forskning i kapitel 5 *Slutsats*.

## 2. Teori

Detta avsnitt kommer att behandla teorier om lärares handlingsutrymme och vilka möjligheter läraren egentligen har att påverka undervisningens innehåll.

### 2.1 Läraren som frontlinjebyråkrat

Den enskilde läraren jobbar i en komplex miljö där många faktorer styr individen, frontlinjebyråkratiteorin är en teori för att förstå lärares position inom skolan. Michael Lipsky, professor vid Georgetown Universitetet i Washington D.C, formulerade frontlinjebyråkratiteorin genom de studier han gjorde på 1960-talet. Han studerade framförallt amerikansk offentlig förvaltning som skola, socialtjänst och polis. Han fann

---

<sup>3</sup> I nya kursplanen i samhällskunskap A finns numera mål om att eleven ska ”ha kunskaper om det politiska systemets funktion på lokal, regional, nationell och EU-nivå” samt ”kunna förstå hur man kan påverka politiska beslut på lokal, regional och nationell nivå, inom EU samt internationellt” (Skolverket 2009).

att tjänstemännen vid dessa institutioner hade många gemensamma förutsättningar, samtliga arbetar nära medborgaren och de möter medborgaren i sitt dagliga arbete. Dessa tjänstemän som man alltså hittar i välfärdsstatens frontlinjer kallar han frontlinjebyråkrater (street-level bureaucrats) (Fredriksson 2007, Lipsky 1980, Sannerstedt 2001).

Frontlinjebyråkratiteorin har länge använts när det framförallt gäller forskning om tjänstemän inom försäkringskassan eller socialtjänsten. På senare tid har dock teorin fått genomslagskraft även när det gäller forskning inom skolan (Fredriksson 2007: 171). Frontlinjebyråkratteorin försöker alltså förklara varför t.ex. lärare som myndighetsperson uppvisar olika förhållningssätt till sitt yrke (Lipsky 1980: 3f). Lipsky menar att anledningen till denna variationsrikedom beror på att frontlinjebyråkraten arbetar inom en verksamhet som inte är detaljstyrd utan de jobbar under ett ramverk av uppsatta lagar, regler, mål och förordningar, ett ramverk som för läraren i Sverige består av skollagen, läroplanen och kursplaner. Karakteristiskt för frontlinjebyråkraten är att den verkar mellan den offentliga institutionen och individen som institutionen ska stödja. Arbetet förutsätts vara individanpassat där hänsyn skall tas till den enskildes förutsättningar och behov. Frontlinjebyråkraten arbetar således i en komplex miljö där ständigt nya utmaningar och situationer uppkommer. Denna komplexitet gör att politiker och beslutsfattare inte har möjlighet att i detalj styra verksamheten och hur frontlinjebyråkraten ska agera i det enskilda fallet. Verksamheten styrs istället av ett antal oprecisa regler som politikerna har satt upp. Stort utrymme ges till tolkning och många i grunden politiska beslut fattas istället av frontlinjebyråkraten. Detta medför att ett stort handlingsutrymme ges till frontlinjebyråkraten att själv ge form åt sitt arbete med individen, en frihet som påverkar medborgarens vardag och levnadsförhållanden (Fredriksson 2007: 171, Lipsky 1980: 8f, Sannerstedt 2001: 22).

Vidare har frontlinjebyråkraten normalt ett överskott på arbetsuppgifter och lider av kronisk resursbrist. För att hantera resursbristen tvingas frontlinjebyråkraten att rutinisera arbetet och prioriteringar måste göras, t.ex. prioritera vissa fall, ordna köer och prioritera visst innehåll i undervisningen (Fredriksson 2007: 172, Lipsky 1980: 36ff, 122, Sannerstedt 2001: 22f). Frontlinjebyråkraten kan rättfärdiga sitt handlande genom att man

antingen har gjort individuella bedömningar eller att man av rättviseskäl följt normala procedurer (Sannerstedt 2001: 22).

En viktig slutsats av Lipskys teori är att frontlinjebyråkrater verkar i en allt för komplex miljö för att kunna detaljstyras och därmed har ett stort handlingsutrymme gentemot politiker. Som lärare innebär det att man måste förhålla sig till en mängd förordningar och hur implementeringen sedan ser ut beror bland annat på hur den enskilda pedagogen tolkar regelverket (Lipsky 1980: 69). Hur läraren tolkar regelverket kan enligt Lipsky påverkas av lärarens yrkeserfarenhet. För lärare leder yrkeserfarenhet dock inte uteslutande till man gör ett bättre jobb menar Lipsky. Nyexaminerade lärare är ofta mer intresserade, energiska, ambitiösa och är även bekanta med nya pedagogiska tekniker (Lipsky 1980: 51). Andra forskare argumenterar också för att tjänstetid samt yrkeserfarenhet påverkar tjänstemannens förhållningssätt till sitt arbete.<sup>4</sup>

Skolverket konstaterar i sin rapport om EU-undervisningen att en rad faktorer påverkar hur lärarna tolkar regelverket, något som i sin tur leder till att mängden EU-undervisningen i ShA-kursen starkt skiljer sig åt mellan olika lärare. Skolverket menar också att huruvida läraren är behörig påverkar om han/hon tolkar det som att EU ska ingå i samhällskunskapsundervisningen. Vidare menar Skolverket att individuella faktorer hos lärarna som intresse, kompetens eller förhållningssätt i EU-frågor påverkar i vilken utsträckning EU-undervisning bedrivs samt vilka aspekter EU-undervisningen belyser. Enligt läroplanen ska eleven ha möjlighet att påverka undervisningen. Skolverket finner också att så är fallet och de menar att undervisningen om EU kan påverkas av elevernas intresse/ointresse i EU-frågor. Resultaten från deras enkätundersökning pekar också på att EU-frågor behandlas i större grad av de tillfrågade lärarna när EU är aktuellt, som t.ex. vid EMU-omröstningen. Skolverket finner dock inga statistiskt signifikanta samband mellan lärarens kön och mängden undervisning om EU (Skolverket 2007b: 16, 67ff).

Handlingsutrymmet kan också påverkas av andra än frontlinjebyråkraten själv och andra aktörer kan ges möjlighet att påverka hans/hennes arbete. Det kan vara de medborgare som är målgruppen för arbetet, men det kan också vara kollegor, överordnade som ges

---

<sup>4</sup> Se t.ex. Lærgrid och Olsen 1978:30, 34



utrymme att påverka frontlinjebyråkratens förhållningssätt till sitt yrke. Även så kallade institutionella faktorer, t.ex. skolans tradition och organisation, kan påverka lärarens handlingsutrymme (Fredriksson 2007: 172f, Lærgrid och Olsen 1978: 30, Skolverket 2007b: 68)

Om läraren då betraktas ur ett frontlinjeperspektiv är det inte särskilt konstigt att undervisningen generellt skiljer sig åt och att olika dilemman hanteras på olika sätt. Lärarna har ett stort handlingsutrymme,<sup>5</sup> de verkar i olika skolpraktiker där kraven från eleverna, kollegor och chefer ser olika ut, samtidigt som de skiljer sig åt som individer. Detta leder till att lärare utvecklar ett mycket individuellt förhållningssätt till sitt arbete (Fredrikson 2007: 175). Kopplat till Skolverkets rapport (2007b) är det alltså inte så märkligt att ett varierande förhållningssätt syns i deras enkätundersökning om EU-undervisningen, där antalet timmar som de tillfrågade lärarna behandlade EU skiljer sig från i princip noll till över 11 timmar i samhällskunskap A-kursen. Genom min forskning kommer jag söka underliggande argumentation hos gymnasielärare vad gäller deras undervisning inom ramen för kurs A i samhällskunskap med fokus på EU.

## 2.2 Syfte

Syftet med uppsatsen är att vara teoriutvecklande och att försöka utkristallisera ett antal idealtyper (typedagoger) med fokus på EU-undervisningen.

- På vilket sätt kommer EU upp i lärarnas undervisning?
- Varför väljer lärare att prioritera, eller inte prioritera undervisning om EU? Vad grundar sig dessa prioriteringar på?

---

<sup>5</sup> Även den så kallade teorin om friutrymmet förespråkar ett stort handlingsutrymme för den enskilda läraren. Då det finns en viss oklarhet i skolans uppgifter och mål är det upp till lärarna och skolans övriga personal att utforma exakt hur verksamheten ska se ut. Skolan styrs av ett antal yttre ramar men inom dessa ramar finns ett stort handlingsutrymme, något som benämns friutrymme (Berg 1999, Berg och Wallin 1986).

### 3. Metod

Under metodavsnittet kommer jag att redogöra för mitt val av metod. Vidare kommer jag att lägga fram mitt analysverktyg samt redogöra för hur intervjuerna har gått till.

#### 3.1 Val av metod

Uppsatsens metod består av kvalitativa samtalsintervjuer med samhällskunskapslärare som undervisar på gymnasiet. Esaiasson m.fl. (2007: 285) menar att samtalsintervjuer är särskilt lämpliga då man som forskare ger sig in i ett utforskat fält. Esaiasson m.fl. (ibid) menar vidare att samtalsintervjuer också är lämplig då man är intresserad av hur människor uppfattar sin värld. Genom att genomföra samtalsintervjuer är det ”människors uppfattningar eller föreställningar om olika företeelser man vill komma åt.” (Esaiasson et al 2007: 291). En kvantitativ enkätundersökning hade också varit en tänkbar metod för arbetet. Dock förlorar man nyanser och detaljer i en frågeundersökning vilket jag ser som en stor nackdel för denna typ av teoriutvecklande undersökning.

Steinar Kvale (1994) menar att antalet intervjuade i kvalitativa arbeten tenderar att antingen vara för många eller för få. Man bör intervjua så pass många personer så att varje intervjuad person tillför något nytt och intressant. Han menar att en kvalitativ studie bör innefatta intervjuer med mellan 5 och 25 personer. Trost (2008: 123) anser att man som intervjuare bör begränsa sig till att intervjua 6-8 personer. Essaiasson (2007) et al menar att man på förhand inte kan bestämma hur många man tänker sig intervjua i en undersökning. Man bör intervjua ett så litet antal som möjligt men samtidigt bör man fortsätta intervjua så länge någonting nytt och relevant framkommer (Esaiasson 2007: 292).

Med en kvantitativ undersökning skulle jag kunna göra anspråk på generaliserbarhet något som jag går miste om när jag använder mig av ett mindre antal respondenter. Det jag däremot kan uttala mig om är vilka argument som de intervjuade lärarna väljer att ta upp. Kan argumenten kategoriseras kan jag också uttala mig om huruvida det finns olika typer av kategorier av argument. Kvale (1994) menar att styrkan med kvalitativa intervjuer är att man kan erhålla betydelsefull kunskap från ett fåtal personer, som senare

kan visa sig vara generaliserbar på en större grupp. Ett problem jag kan stöta på är att de intervjuade kanske för en mer eller mindre politiskt korrekt argumentation om sin undervisning, något som kanske inte praktiseras i själva verket. Så att komplettera intervjuerna med deltagande observation i klassrumssituationer hade givetvis varit önskvärt. Detta är tyvärr något som faller utanför ramen för denna C-uppsats.

### 3.2 Urval

Det är gymnasielärare som undervisar i samhällskunskap kurs A som står i fokus för mitt urval. Samtliga lärare är behöriga att undervisa på gymnasiet i samhällskunskap A. Syftet med mitt urval är att erhålla så stor spridning som möjligt, detta för att möjliggöra varierande svars kategorier. Faktorer som kan påverka lärarnas undervisning om EU är antal yrkesverksamma år samt skolans organisation. Genom att tillämpa maximal variation på dessa variabler har jag kommit fram till mitt urval. Viktigt att påpeka är att även andra faktorer som lärarens intresse, kompetens eller förhållningssätt i EU frågor kan påverka lärarens undervisning om EU<sup>6</sup> (Skolverket 2007b: 68). Kön är också en variabel som jag reflekterat över, dock redovisar Skolverket (2007b) inga signifikanta skillnader om undervisning i EU baserat på lärarens kön.

Det är således framförallt två aspekter jag har lagt vikt vid i mitt urval för att jag ska känna mig nöjd, dels att ha ett stort omfång i lärarnas ålder och dels att intervjua lärare jobbar inom så skilda organisationer möjligt. Att lärarnas ålder skiljer sig åt tycker jag är viktigt då EU faktiskt är en relativt ny företeelse ur ett svenskt perspektiv. De lärare som idag varit verksamma i 20-30 år har läst sin utbildning före Sveriges EU-medlemskap, emedan nyutbildade lärare har läst sin utbildning efter EU-inträdet, detta är en faktor jag anser kunna öka variationen i svaren. Den andra faktorn jag anser vara viktig att variera är att urvalet av lärare sker i så olika organisationer som möjligt. Skolverket (2007b) menar att tradition och organisationen på den enskilda skolan kan påverka EU-

---

<sup>6</sup> Om jag även inkluderat lärarens intresse, kompetens och förhållningssätt i EU-frågor som variabler i urvalet, då hade det varit nödvändigt att kontrollera detta på förhand genom att fråga/kontrollera de intervjuade. Det hade då varit underförstått att intervjun skulle handla om EU-frågor vilket medför en risk för politiskt korrekta svar (se även avsnittet 3.3 *Intervjuguide* för utförligare diskussion om politiskt korrekta svar).

undervisningen. Genom att intervjua lärare på både kommunala och fristående skolor ämnar jag variera denna variabel då undervisningsklimatet och förekomsten av undervisningstradition skiljer sig betydligt åt i de båda skolformerna, även organisationen har tydliga skillnader. Genom att variera dessa variabler hoppas jag komma närmare målet om att nå teoretisk mättnad.

De sammanlagt sex lärarna jag har intervjuat är mellan 30 och 63 år gamla och av dem är en kvinna och fem män. De intervjuade lärarna har varit verksamma mellan 3 och 36 år. Intervjuerna är genomförda på två gymnasieskolor, en kommunal och en fristående. Fyra av intervjupersonerna jobbar på en kommunal skola i Jönköpings kommun och två av de intervjuade jobbar på ett relativt nystartat fristående gymnasium i Göteborgs kommun. På de båda skolorna intervjuades samtliga lärare som har behörighet att undervisa i samhällskunskap A. Det föll sig så att bara en kvinna återfinns i mitt urval, givetvis hade det varit önskvärt med en mer jämn könsfördelning men förhoppningsvis har det ingen större betydelse med hänvisning till Skolverkets rapport (2007b: 16).

Efter att ha genomfört sex intervjuer återfanns en stor variationsbredd på det insamlade materialet. Där fanns lärare med mycket varierande ålder och således mycket olika lång erfarenhet i läraryrket. De intervjuade lärarna arbetade också inom mycket skilda organisationer. Bland de intervjuade lärarna fanns en varierad argumentation runt hur EU kommer upp i undervisningen och hur de väljer att göra sina prioriteringar. Jag nöjde mig då med detta antal intervjuade och började analysera materialet. Det går dock inte att utesluta att det finns ytterligare kategorier av argumentation och huruvida jag uppnått teoretisk mättnad är något jag endast kan spekulera i.

### **3.3 Intervjuguide**

När man genomför samtalsintervju menar Trost (2005) att man inte ska använda sig av något frågeformulär. Man ska låta den intervjuade ha möjlighet att styra samtalet och intervjuaren kan använda sig av en intervjuguide som hjälpmedel för att leda den intervjuade i samtalet. Genom en ganska fritt utformad intervjuguide baserad på ett antal teman får respondenten själv möjlighet att styra samtalet och spontant berätta om sina erfarenheter.

Intervjuguiden<sup>7</sup> som jag använt vid intervjuerna är utformad så att den inte direkt tar upp frågor som rör undervisningen om EU. Guiden fokuserar snarare på hur de intervjuade lärarna väljer att undervisa om demokrati och hur samhället styrs. Det finns flera anledningar till detta men framförallt så bedömer jag att sådana mer direkta frågor, som t.ex. ”hur kommer EU upp när du undervisar om hur samhället styrs”, riskerar att ge politiskt korrekta svar som att EU givetvis behandlas då det står i kursplanen. Huruvida läraren själv under intervjun kommer in på EU kan också ge mig värdefull information om hur viktigt läraren anser att undervisningen om EU är. Intervjuguiden har således utformats utifrån att den intervjuade ska ha möjlighet att ganska fritt kunna resonera runt sin undervisning, vad den väljer att belysa och trycka på inom olika områden i ShA-kursen. På detta sätt hoppas jag uppnå större säkerhet vid mina intervjuer och komma närmare vad läraren egentligen tycker och hur hans/hennes undervisning ser ut.

Vid utformandet av intervjuguiden valde jag att dela in den i tre teman. Det första temat berör frågor av mer allmän karaktär som vad läraren har för engagemang både privat och inom tjänsten. Det första temat är tänkt som en uppvärmning med syfte att skapa ett gott intervjuklimat mellan mig och den intervjuade. Det andra temat berör samhällskunskapsundervisningen specifikt, vad läraren anser vara viktigt med samhällskunskapsundervisning och vad läraren väljer att belysa inom olika områden i A-kursen. I det tredje temat är det meningen att mer specifikt försöka komma in på EU-området om det tidigare inte har nämnts, genom att t.ex. ställa frågor om vad som inte hinns med i undervisningen. Om EU fortfarande inte kommit upp under intervjun är min sista fråga i intervjuguiden mer rakt på.

### **3.4 Intervjuernas genomförande**

För att få kontakt med intervjupersonerna har jag kontaktat lärare på både kommunala och fristående skolor och presenterat min undersökning samt frågat om de kan tänka sig att ställa upp på en intervju. Vid denna första kontakt fick jag också information om ungefärlig medelålder på lärarkåren vid skolorna. Efter denna första kontakt avtalade vi

---

<sup>7</sup> Se Bilaga

en dag då intervjuerna kunde genomföras. Intervjuerna genomfördes under våren 2009.<sup>8</sup> Vid vardera intervjutillfälle avsatte jag en dag på respektive skola vilket medförde att jag kunde intervju samtliga samhällskunskapslärare på de båda skolorna.

Alla intervjuer har genomförts på respektive skola. Lärarna har själva valt en avskild plats på skolan, t.ex. tomma grupprum eller klassrum. Det viktigt att den intervjuade blir intervjuad på en plats där den känner sig bekväm och där intervjun kan fortlöpa i lugn och ro (Esaiasson 2007: 302). Något som bättre kan uppnås om den intervjuade själv får välja plats för intervjun. Före intervjun informerade jag den intervjuade kort om vad intervjun skulle handla om, samhällskunskapsundervisningens innehåll, samt informerade om att intervjuerna skulle behandlas konfidentiellt. Samtliga intervjuer spelades in på en mp3-spelare med den intervjuades godkännande. Ingen av de intervjuade motsatte sig att intervjuerna spelades in. Under intervjuerna gjorde jag också anteckningar, detta för att ha en reserv ifall inspelningen fallerade men anteckningarna var också ett bra stöd under transkriberingen av intervjuerna. Genom att spela in intervjuerna och samtidigt göra anteckningar uppnås en stor säkerhet och minskad felmarginal i samband med transkriberingen. Ljudkvaliteten på inspelningarna höll god kvalitet vilket också minskar risken för felaktigheter på utskrifterna. Transkriberingen av intervjuerna skedde i anslutning till intervjutillfället, antingen direkt efter eller dagen efter.

### 3.5 Idealtyper

För att analysera materialet kategoriserade jag uttalanden för att sedan använda mig av idealypsmetoden. Idealtypsmetoden går ut på att man ställer upp ett antal idealtyper där man anser att vissa typer av uttalanden hör hemma. I mitt fall har idealtyperna framkommit utifrån intervjumaterialet och jag har på förhand inte haft någon kunskap om vilka idealtyper som kunde hittas. För att ställa upp idealtyper bör man följa vissa regler (Eneroth 1984: 150). Det ska vara tydliga gränser mellan de olika idealtyperna. De ska alltså utesluta varandra. Det är också viktigt att idealtyperna täcker hela materialet, varje form av uttalanden ska kunna passa in i någon av de idealtyper som utformats. Vidare är

---

<sup>8</sup> Värt att notera är att den nya kursplanen för samhällkunskap A, där ett EU-perspektiv numera är obligatoriskt, hade börjat gälla då intervjuerna genomfördes.

det också rimligt att antalet idealtyper inte överstiger antalet intervjupersoner i undersökningen. Tvärtom bör antalet idealtyper normalt vara betydligt färre än antalet intervjupersoner. Ingenting hindrar dock en enskild intervjuperson att passa in i mer än en idealtyp (Esaiasson et al 2007: 308).

### 3.6 Indelning i idealtyper

När intervjuerna hade genomförts och transkriberats började arbetet med att analysera och dela in materialet i idealtyper. Efter att ett par gånger läst igenom materialet började jag analysera argument som gav uttryck för liknande åsikter. För att underlätta analysen använde jag mig utav ett analyschema. I huvudsak utformades analyschemat med hjälp utav tidigare forskning och teori. Vissa analyserade faktorer/kategorier har också vuxit fram ad hoc ur mitt insamlade material. Kvale menar att: ”Kategorierna kan ha utvecklats på förväg eller växa fram ad hoc under analysens gång; de kan hämtas från teorin, från vardagsspråket eller från intervjupersonernas eget idiom.” (Kvale 1997: 174). Mitt analyschema består av faktorerna: fokus i demokratiundervisningen, nivåer som behandlas, hur EU kommer upp i undervisningen, styrdokumentens påverkan på EU-undervisningen, elevens påverkan på EU-undervisningen, hur EU:s aktualitet påverkar EU-undervisningen samt hur man rättfärdigar sitt handlande.<sup>9</sup>

Citaten kategoriserades och markerades i enlighet med analyschemat och ur materialet framkom tydligt tre olika meningskategorier som skiljer sig inom de analyserade faktorerna. Varje meningskategori fick ligga till grund för de idealtyper jag sedan utformade. Tre typpedagoger utformades utifrån materialet. Det är viktigt att påpeka att en intervjuad pedagog kan passa in under flera idealtyper. Dessa ska ses som renodlingar och behöver inte exakt överensstämma med de intervjuade pedagogerna. Det går dock inte att utesluta att det kan återfinnas ytterligare idealtyper och genom att intervjua en större mängd lärare hade eventuellt ytterligare idealtyper kunnat hittas. De tre idealtyperna har fått korta namn som på ett så bra sätt som möjligt ska försöka beskriva de argument som ryms inom idealtypen. Jag presenterar varje typpedagog med att kort

---

<sup>9</sup> Se fullständigt analyschema på s. 24

beskriva den, för att ge exempel på citat som jag sedan kort diskuterar. Ibland har det krävts vissa förtydliganden i citaten för att klargöra dem, dessa förtydliganden har skrivits av mig inom klamrar. Då något av det jag har sagt finns med i citaten, t.ex. frågan jag ställde, står det i kursiv stil.

## 4. Analys

Här inleder jag med att kort berätta om mina idealtyper. Sedan går jag igenom idealtyperna mer ingående och ger exempel på argument följt av korta kommentarer.

### 4.1 De tre typpedagogerna

Analysen av intervjuerna har skett med hjälp av mitt analyschema där ett antal faktorer har analyserats. Analysen resulterade i att 3 typpedagoger utkristalliserades där de tre typpedagogerna skiljer sig i relation till de analyserade faktorerna. De tre idealtyperna jag fann är:

- ”EU som utgångspunkt”, tar avstamp i EU-frågor i sin demokratiundervisning. Undervisning om hur samhället styrs fokuserar på nationell och EU-nivå. EU undervisning ses vidare som en naturlig del i undervisningen och någon särskild EU-undervisning finns ej, EU integreras. Centralt för denna kategori är att den anser att eleven i normala fall inte har någon åsikt om EU, utan det är något de tar för givet numera. Inom denna kategori rättfärdigar man sitt handlande genom att hänvisa till normala procedurer, d.v.s. kursplanen.
- ”EU som externt objekt”, demokratiundervisningen fokuserar till en början på lokal nivå, kommunen. Detta får sedan växa ut till nationell nivå, Sveriges riksdag. Undervisning om hur samhället styrs inriktar sig på kommunal, landsting och riksdagsnivå. EU ses som internationella relationer i likhet med FN. Centralt för denna kategori är att den menar att det är en plikt att undervisa om EU men det är inget prioriterat område. EU får dock extra utrymme vid valen, t.ex. parlamentsvalen. Samtidigt anser man att det finns ett stort ointresse hos eleverna



- vad gäller EU. Inom denna kategori rättfärdigar man sitt handlande genom att hänvisa till normala procedurer men också genom att göra individanpassningar.
- ”Ickeundervisaren” bedriver inte någon ordinarie undervisning alls om EU. EU är ett område med mycket låg prioritet och något som bara nämns som hastigast om det finns tid i slutet av kursen. Centralt är att den anser att EU är ett område som inte hinns med inom ramen för ShA-kursen samtidigt som EU bättre undervisas i andra ämnen, detta för att underlätta för eleven. Typiskt för ickeundervisaren är att den har ett lågt intresse för EU. Ickeundervisaren rättfärdigar sitt handlande genom att göra individanpassningar samt hänvisa till kronisk tidsbrist.

Nu går jag in mer grundligt på vardera kategori och ger exempel på argument.

#### **4.1.1 Typpedagog 1, ”EU som utgångspunkt”**

Typpedagog 1 anser att EU har en mycket viktig och helt naturlig del i samhällskunskap A-undervisningen. Undervisningen i demokrati utgår från det faktum att typpedagog 1 anser att fokus i har förflyttats inom demokratin, från lokal- mot nationell- och EU-nivå. Centralt för denna kategori är att den uppfattar att kursplanen i samhällskunskap A avspeglar denna fokusförflyttning och att kursplanen ger stöd för att mindre fokus läggs på att undervisa om den lokala nivån. Vidare tar man gärna avstamp i EU-frågor i demokratiundervisningen. När det gäller undervisning om hur samhället styrs fokuserar typpedagog 1 på nationell och EU-nivå. Den anser också att eleverna inte ifrågasätter EU och det är något de inte har någon speciell åsikt om.

”När det gäller demokrati, alltså fokus håller ju på att förflyttas lite grann över huvud taget inom demokratin, Sverige, Europa, så man kommer ju åt den [läs demokratin] mycket via EU-frågor och via lagstiftningsfrågor också.” ip5

“Jag brukar ju försöka få dom att förstå hela den demokratiskt processen, när vi väljer politiker, och även titta på alternativ då, t.ex. får eleverna själva skapa egna alternativ till hur EU och Sverige ska styras, det är ju också ett sätt för dom att hitta nya vägar för demokrati egentligen.” ip6

Typpedagog 1 tar ansats i EU-frågor för att behandla demokratibegreppet och EU är med som en naturlig del i undervisningen om demokrati. När typpedagog 1 arbetar med hur Sverige styrs är EU med och eleverna arbetar samtidigt med EU och Sverige i olika övningar.

”Men någon större EU-grej, alltså EU kommer ju med i undervisningen på samma sätt som man pratar om demokrati, EU finns ju där, men EU som separat undervisa om, det är ju, det gör jag inte. Det finns naturligt med i sammanhanget i så fall.” ip2

Demokratiundervisning behandlar Sverige och EU tillsammans i vårt demokratiska system, någon separat undervisning om EU bedrivs inte utan EU kommer naturligt upp i undervisningen.

“... nu med den nya kursplanen där det uttryckligen står om EU så gör det ju, även om jag har haft EU förut, så tyngdpunkten flyttas ju lite dit också /.../ så jag tror mer på att ge dom sökvägar för att, alltså själva veta att man kan påverka lokalt men så jobbar vi mer med dom andra nivåerna /.../ det hamnar väl mest på nationell och EU-nivå.” ip6

Kännetecknande för denna kategori är att den anser att det har skett en fokusförändring i samhällskunskapsundervisningen. Tyngdpunkten har förflyttats från lokal nivå mot nationell och EU-nivå. Den lokala nivån är något man anser sig kunna undervisa mindre om. Man baserar sitt handlande på att man anser sig ha stöd i kursplanen för samhällskunskap A, där typipedagog 1 anser att fokus numera håller på att förflyttas mot EU-nivån.

”Den kommunala nivån... alltså det är så himla mycket man ska hinna med så den blir inte lika tung tyvärr, den nämns men inte så mycket mer egentligen.” ip6

När frågan har ställts om det är något som inte hinns med så anser typipedagog 1 sig inte ha tid att behandla den lokala nivån i särskilt stor utsträckning, den nämns och eleven får verktyg att själv söka information om den lokala nivån. Vidare upplever typipedagog 1 att det finns för lite tid att gå igenom det juridiska systemet.

Typipedagog 1 menar att eleverna påverkar undervisningen på många sätt, men den anser att eleverna inte påverkar undervisningen i så stor utsträckning från ett ideologiskt eller partipolitiskt perspektiv. Däremot anser pedagogen att eleverna kan vara mycket engagerade i vissa sakfrågor. Israel/Palestina-konflikten ges som exempel där eleven vill vara med och påverka innehållet i undervisningen. Vad gäller EU anser typipedagog 1 att eleverna inte har någon åsikt, om de inte är direkt engagerad i något politiskt ungdomsförbund.

”Nej, alltså det känns lite grann som att dom kanske är den allra sista generationen som uppfattar att EU är något vi kan tycka någonting om. Alltså jag tycker redan att det avtar och att EU är något som finns där och

att man ska vara direkt engagerad politiskt i något politiskt ungdomsförbund för att riktigt tänka att man kan vara emot EU.” ip5

Centralt för denna kategori är att den anser att EU är av sådan vikt att det måste behandlas just för att det är så viktigt att verkligen visa eleven vad som finns där ute. Personliga motsättningar är något som inte påverkar undervisningen om EU hos typpedagog 1.

”Jag är väl i grunden emot EU, jag tycker det är ett för svårt projekt och hänskjuta så mycket till en så hög nivå. Men det finns där och det är viktigt för oss, för det handlar ju också om att hålla upp spegeln mot verkligheten, vi måste visa vad som finns där ute för eleven.” ip5

Man rättfärdigar sitt handlande genom att hänvisa till normala procedurer inom samhällskunskapsundervisningen. Detta gör man genom att följa skolans styrdokument och uppsatta kursplaner där den finner grund för sitt handlade. Vidare anser denna kategori att fokus från lokal nivå mot nationell/EU-nivå går att utläsa i den nya kursplanen i ShA. Undervisningen ska spegla vad som finns där ute och mindre, eller ingen, anpassning görs till individuella faktorer, som att eleverna inte skulle tycka om EU-undervisning. EU har således alltid en naturlig plats i undervisningen och huruvida EU är extra aktuellt eller hur eleverna ser på EU-undervisning påverkar inte i någon större grad.

#### **4.1.2 Typpedagog 2: ”EU som externt objekt”**

Typpedagog 2 anser att EU bör behandlas då det är viktigt för eleven att förstå vad EU innebär och hur lagstiftningen i Sverige påverkas av EU. Undervisningen om demokrati och hur samhället styrs genom syras dock inte av ett EU-perspektiv utan EU behandlas som ett externt fenomen. EU nämns i samband med internationella relationer och ses som ett exempel på ett internationellt samarbete i likhet med FN och andra internationella organisationer. EU får dock större utrymme i undervisningen när det är på tapeten, t.ex. vid parlamentsvalen, EU-valet 1995 samt EMU-omröstningen 2003. Fokus läggs på att undervisa om den lokala och nationella nivån och EU ses inte som något prioriterat område. Om det är något område som typpedagogens inte anser sig hinna med i tillräckligt stor utsträckning är det framförallt internationella relationer och däribland EU. Typiskt för denna kategori är att den inte ser EU som en del av Sveriges statsskick

och anser vidare att nationalstaten är stark. Vidare ser den mycket lite intresse hos eleverna vad gäller EU och anser att EU är något som helt enkelt inte ”finns” hos varken elever eller lärare i någon större utsträckning.

“Jag har en undervisning bara för demokrati kan man säga, där jag bygger upp, utgår ifrån vad de har för förställning om vad det är från början så bygger vi vidare, med om hur man tar beslut, om hur man ska förhålla sig i en förening eller om man samlas i en grupp, hur man ska ta beslut då, får det växa ut då, till statsskicket i Sverige tillslut. Skoldemokrati, kommun och så vidare.” ip1

Undervisningen i demokrati börjar med att beskriva demokrati i liten skala. Gruppen som sedan får växa till förening för att senare sluta i Sveriges statsskick. Typpedagog 2 tar även upp olika ideologier och olika politiska system som en del i demokratiundervisningen. När undervisning om hur Sverige styrs bedrivs tar man avstamp i nivåerna kommun, landsting och riksdag:

”I Sverige, alltså i ettan när man ska ha samhällskunskap, så handlar det mycket om att lära dom olika nivåerna där besluten tas, riksdagen, landstinget och kommunen.” ip3

Det är tydligt att undervisningen om hur Sverige styrs stannar inom Sveriges gränser. Vidare finns ett tydligt fokus på den kommunala nivån och eleverna får goda kunskaper i hur de kan påverka på kommunal nivå. EU finns inte med som en del i hur Sverige styrs utan fokus ligger helt och håller på de traditionella nivåerna. Kommunen prioriteras på så sätt att t.ex. projekt genomförs med kommunen inom bland annat äldreomsorgen och med de kommunala bostadsbolagen.

EU ses som ett exempel på internationellt samarbete och kommer upp i undervisningen under avsnittet internationella relationer:

”EU är ju en del som går in under internationella relationer, där brukar jag lägga det lite, och sen är det ju så, hur mycket hinner jag med i samhällskunskap, och hur mycket hinner jag inte med, EU hinner man med väldigt mycket, har jag gjort, under den tiden då det var ett väldigt aktuellt ämne, t.ex. EMU-omröstningen, då körde vi ju en koncentration på EU och tittade på historik och hur allt växte fram /.../ men volymmässigt får ju inte EU så stort utrymme, det finns inte plats för det.” ip1

Citatet ger en tydlig bild av att EU ses som ett externt fenomen, någonting utanför Sverige. Ett fenomen som man kan undervisa mer eller mindre om, beroende på hur aktuellt det är. Att EU inte genomsyrar undervisningen är också tydligt då denna typpedagog 2 anser att den inte hinner med EU och att det helt enkelt är något som man prioriterar bort.

“Nu är det ju lite så, det är ju snart val till EU, parlamentsval, då kommer det ju upp lite. Annars får jag väl säga, att jag lägger ju tyngden på Sveriges statsskick och på att få dom att förstå det” ip1

”EU finns där, och ska finnas med i undervisningen och så där, men det är ärligt talat är det inget som jag prioriterar. Jag tar upp det, det ska man göra för det är ju en plikt att förstå vad som pågår inom EU, och det är klart, det gör man ju nu mer, det är ju val i år, så kommer det att bli aktuellt än tidigare men det är absolut ingen fråga som i alla fall jag prioriterar, det är det inte, men jag tar alltid upp det, ska man göra.” ip3

EU finns med i undervisningen då typpedagog 2 ser det som en plikt att varje elev ska förstå EU och att man som lärare ska undervisa om EU. Numera står det klart och tydligt i kursplanen att EU ska ingå i samhällskunskap A-kursen och man hänvisar således till de nya riktlinjerna. Om det är något typpedagog 2 inte anser sig hinna så är det bland annat internationella relationer, något som också går ut över mängden EU-undervisning. Angående intresse hos eleverna angående EU ser man ett mycket stort ointresse.

”Ja det är ointresse, det går inte att beskriva det på något annat sätt, det finns en och annan elev som har ett lite mer intresse, eller har synpunkter på EU, och dom flesta som är lite engagerade är ju negativa, dom tycker att det är skit och så, att dom tjänar pengar och det är korruption å annat /.../ det har liksom inte trängt igenom än och det märks kanske också på hur många som vill rösta till EU, det är ju inte så många. Så intresset från elevernas sida är lågt, det är klart.” ip1

Typiskt för denna kategori är att den anser att EU är något som inte är en del av oss medborgare i Sverige, varken hos eleverna eller vuxna. EU ses således som en företeelse som ännu inte hunnit sjunka in hos befolkningen, något som avspelar sig tydligt i elevernas intresse rörande EU:

”Det är knappt att det [läs EU] finns hos oss som jobbar med samhällskunskap eller hos vi vuxna kanske jag ska säga, och mycket mindre hos eleverna. Varken intellektuellt eller känslomässigt är det någonting som finns hos eleverna att vi är en del av EU och att många beslut fattas i Brüssel, det finns inte. De har inte förstått det, för mig är det ganska häpnadsväckande att nationalstaten är så pass stark som symbol, så att det är den som dominerar och inte EU, inte på något sätt, utan det är nationalstaten Sverige. Och den konstruktionen, den konstellationen, nationalstaten, den kommer ju bestå i många generationer till, i alla fall som det ser ut nu.” ip3

Man rättfärdigar sitt handlande genom att den anser sig ha gjort individanpassningar samt följt de riktlinjer som gäller för samhällskunskap A. Typpedagog 2 anser att man är tvungen att undervisa om EU då det bland annat är ett krav och något som står i kursplanen. Men samtidigt är EU inget prioriterat område bland annat för att typläraren finner ett sådant ointresse hos eleverna. Typpedagog 2 rättfärdigar således sitt handlande genom att hänvisa till normala procedurer men också genom att göra individanpassningar.

### 4.1.3 Typpedagog 3: "Ickeundervisaren"

Den tredje och sista typpedagogen undervisar i princip inte alls om EU. EU får inget utrymme alls i den ordinarie undervisningen och nämns bara som hastigast om det finns tid i slutet av kursen. Centralt för denna kategori är att den anser; dels att det inte finns tid att undervisa om EU inom ramen för samhällskunskap A-kursen och dels att EU undervisas bättre i andra ämnen. Typpedagog 3 anser att syftet med A-kursen är att eleverna ska förstå hur samhället och demokratin fungerar. Undervisningen om hur samhället styrs baseras på nivåerna inom Sverige där riksdagen ses som den slutliga nivån. Ibland görs internationella jämförelser med andra länder mellan de olika nivåerna. Demokratiundervisningen ligger framförallt på ett rent teoretiskt plan och den behandlar teoretiska modeller av demokrati:

"det är väl inget konstigt med det, vi går igenom det här med direkta och indirekta former [av demokrati], den mer representativa och den direkta, och vilka för och nackdelar detta har." ip4

Typpedagog 3 upplever att det alltid finns en tidsbrist i samhällskunskap A-kursen. Något som dock alltid prioriteras är undervisning om demokrati, partier och ideologier samt Sveriges konstitution.

"Det är ju alltid på det viset att det är ju tidsbrist verkligen, det som jag tycker att jag alltid har det är ju det politiska paketet som jag kallar det, man går igenom det enda från början. Det är med demokrati, partierna och ideologierna, konstitutionen och detta /.../ så brukar jag jämföra lite grann med det internationella, men i huvudsak blir det Sverige." ip4

Ibland görs jämförelser mellan de politiska förhållandena i Sverige med andra länder, men fokus ligger på att undervisa om det svenska politiska systemet och konstitutionen. EU ses här inte som del av hur Sverige styrs och kommer inte alls på tal när man undervisar om demokrati eller hur samhället styrs. Då EU inte naturligt kommit på tal under intervjun med denna kategori var det nödvändigt att mer direkt ställa frågor om hur EU kommer upp i undervisningen:

*"Jag tänkte fråga lite om undervisningen om EU, hur det kommer upp i undervisningen?"*

Ja, se där, du sa innan om det är något som inte hinns med i undervisningen, det är verkligen något som jag har syndat mot nåden i A-kursen under en följd av A-kurser nu. Det är visst, visst, ja se där, skitdåligt har det varit om jag ska vara riktigt ärlig alltså. Ja det är jättelite, det är sånt där som jag nästan haft som bisatser dom sista A-kurserna. Bara någon timme har jag tagit upp det alltså, därför att jag inte har hunnit med något annat." ip4

EU har ingen plats i den ordinarie undervisningen och det är ett område som bara nämns ytterst kortfattat under någon timme i slutet av kursen. Ickeundervisaren anser att EU är ett område som det inte finns tid att gå in på i ShA-kursen.

*”Om vi kollar lite på i vilka sammanhang EU ändå kommer upp, du pratade om att det ändå var någon timma?”*

Ja, i min undervisning, jag herregud, ska jag vara ärlig. Ja, och jag undervisar ju i moralfilosofi så att kantian brukar jag va så då måste jag vara ärlig, ja det är sällan jag nämner EU, det är ju faktiskt så, det måste jag säga, jag brukar nämna EU på slutet i kursen när jag märker att, herregud jag har inte tagit upp EU, och så tar jag en jättesnabb kurs på slutet, så illa är det.” ip4

Undervisning om EU har extremt låg prioritet och nämns på sin höjd i slutet av samhällskunskap A-kursen. Ickeundervisaren anser vidare att undervisning om EU inte bör ske inom ramen för samhällskunskap utan EU undervisas bättre i andra ämnen som t.ex. historia:

”För det finns ju en viss risk, att läsa vissa saker i samhällskunskap, nämligen att grejerna, plötsligt, det blir som partikulära saker som eleverna läser utan dom får något riktigt sammanhang i det. Vad fan läser vi det här för? EU läser man rätt bra som en organisk del i historien faktiskt, varför kommer EU, där läses nästan EU bättre som en historisk företeelse, än att läsa om det i samhällskunskap.” ip4

Centralt för denna kategori är att den menar att EU inte har en naturlig plats i undervisningen i samhällskunskap. Undervisningen om EU blir som en egen del utan koppling till övrig undervisning. På grund av detta anser ickeundervisaren att det finns en risk i att undervisa om EU i samhällskunskap, nämligen att eleven inte får något sammanhang i undervisningen. Ickeundervisaren uttrycker att den är positiv till EU-projektet men tycker inte det är speciellt intressant.

”Jag är inte så engagerad men jag är klart EU-positiv, men det är inte så att jag är så engagerad det kan jag inte påstå, jag tycker inte det är sådär jätteintressant.” ip4

Centralt är att ickeundervisaren finner ett mycket litet intresse hos eleverna vad gäller EU.

Ickeundervisaren rättfärdigar sitt handlande genom att den anser sig göra individanpassningar. Någon undervisning om EU sker inte därför att den anser att man riskerar att göra undervisningen rörig för eleverna samtidigt som intresset från eleverna är lågt. Ickeundervisaren hänvisar också till tidsbrist samt till högst personliga åsikter som att EU-undervisning inte bör bedrivas i ShA-kursen och att EU inte är speciellt intressant.

Det framkommer också att ickeundervisaren inte tar hänsyn till kursplaner eller andra styrdokument när den lägger upp sitt undervisningsinnehåll.

## 4.2 Analysschema

	Typedagog 1: "EU som utgångspunkt"	Typedagog 2: "EU som externt objekt"	Typedagog 3: "Ickeundervisaren"
Fokus i demokrati-undervisningen	Utgångspunkt tas i EU- och lagstiftningsfrågor	Hur kommun, landsting, riksdag fungerar.	Teoretisk fokus om olika former av demokrati.
Nivåer som behandlas	Nationell och EU-nivå.	Kommun, landsting, riksdag.	Kommun, landsting, riksdag.
Hur kommer EU upp i undervisningen	EU integreras i övrig Sh-undervisningen.	EU undervisas som ett externt objekt.	Ingen ordinarie EU-undervisning förekommer.
Styrdokumentens påverkan på EU-undervisningen	Stor hänsyn tas.	Hänsyn tas.	Mindre hänsyn tas.
Elevers påverkan på EU-undervisningen	Mindre hänsyn tas.	Hänsyn tas.	Hänsyn tas.
EU:s aktualitet	EU är alltid med i undervisningen	EU får större plats när det är aktuellt, vid t.ex. val.	EU har ingen plats, oberoende av aktualitet
Hur man rättfärdigar sitt handlande	Normala procedurer, dvs. styrdokumentet	Normala procedurer, individanpassning samt tidsbrist.	Individanpassning, personliga meningar samt tidsbrist

*Tabell 1: Analysschema*

## 4.3 Sammanfattning av resultat

Resultatet visar på en stark spridning i argumentationen hos de tre typedagagerna.

Typedagog 1 argumenterar för en mycket omfattande EU-undervisning och har i mångt



och mycket en holistisk syn på det politiska systemet där alla nivåer ingår. Samtidigt indikerar argumentation hos typpedagog 1 att eleven inte förbereds lika bra för att förstå lokal och regional nivå, något som också är ett tydligt mål i kursplanen. Typpedagog 2 för en argumentation för vikten av att förstå Sveriges nivåer och EU undervisas inte som en nivå i det politiska systemet. Däremot argumenterar typpedagog 2 för vikten av EU-undervisning, dock inget prioriterat område och något som undervisas om i ett särskilt avsnitt. Argumentationen hos typpedagog 2 pekar på att eleven förbereds främst på att förstå hur nivåerna lokal, regional och nationell nivå samverkar och hur man kan påverka dessa. Slutligen argumenterar typpedagog 3 för att överhuvudtaget inte bedriva någon EU-undervisning inom ramen för A-kursen. Eleven erbjuds här inga möjligheter att få förståelse för EU-nivån och hur man kan förstå och påverka det politiska systemet. Även argumentationen kring hur man rättfärdigar sitt handlande skiljer de 3 typpedagogerna åt.

## 5. Slutsats

Det är det imponerade teoribygge om frontlinjebyråkrati som Lipsky arbetat fram som ligger till grund för uppsatsen. Läraren i sin egenskap av frontlinjebyråkrat har ett stort handlingsutrymme gentemot sin myndighetsutövning, en utövning som påverkas av bland annat individuella faktorer och hur den enskilde tolkar rådande regelverk. Läraren ges således ett stort handlingsutrymme att själv påverka och utforma sin undervisning, något som har visat sig tydligt när det gäller undervisningen om EU i samhällskunskap.

Kursplanen i samhällskunskap A-kursen fastställer att EU-undervisning idag ska vara obligatoriskt genom att eleven ska: ”ha kunskaper om det politiska systemets funktion på lokal, regional, nationell och EU-nivå” samt ”kunna förstå hur man kan påverka politiska beslut på lokal, regional och nationell nivå, inom EU samt internationellt” (Skolverket 2009).

Skolverket (2007b) framförde i sin kartläggning av EU-undervisningen en rad faktorer som de anser kunna påverka undervisningen om EU.<sup>10</sup> I mitt material har vissa av dessa faktorer visat sig ha betydelse men också nya aspekter på vad som påverkar EU-

---

<sup>10</sup> se *Teori* s. 8

undervisningen har tillkommit. Min undersökning pekar också på att det är högst individuellt vilka av dessa faktorer som faktiskt har betydelse för respektive typpedagogs EU-undervisning. I mitt material har jag funnit mycket skilda kategorier av argument hos lärare för hur de väljer att belysa EU i sin undervisning och vilka faktorer som påverkar deras prioriteringar. Detta indikerar att det finns en stor bredd på hur kursplanen omsätts i praktiken<sup>11</sup> och hur målen i kursplanen implementeras beror på en rad faktorer som kännetecknar varje typpedagog.

Jag menar att en grundläggande faktor som i stor utsträckning påverkar EU-undervisningen är huruvida läraren anser EU vara en naturlig del av det politiska systemet och Sveriges statsskick. De tre typpedagogerna skiljer sig i sin syn på vilka nivåer som de anser ingå i det politiska systemet, något som påverkar deras argumentation kring vilka nivåer som bör behandlas i undervisningen. Detta påverkar i vilken utsträckning och på vilket sätt typpedagogerna undervisar om EU. Det här är en faktor som Skolverket inte diskuterar i sin rapport (2007b). Ifall läraren anser EU vara en naturlig del av det politiska systemet och Sveriges statsskick kan man också koppla det till om EU:s aktualitet har någon betydelse för EU-undervisningen. Skolverket (2007b) menar att EU:s aktualitet har betydelse för EU-undervisningen. Jag finner dock inte stöd för detta när typpedagogen anser att EU är en naturlig del av det politiska systemet och Sveriges statsskick. Då ingår alltid EU som en naturlig och viktig del i undervisningen, oavsett om det är aktuellt eller inte.

Typpedagogerna skiljer sig också åt genom vilken grad de tar hänsyn till kursplanen, något som också påverkar undervisningen om EU. Skolverket menar i sin rapport (2007b) att lärarnas olika tolkningar av kursplanen leder till en diverserad undervisning. Jag finner stöd för detta men jag finner också stöd för att de olika typpedagogerna tar olika mycket hänsyn till kursplanen när de argumenterar för sina prioriteringar. Skolverket (2007b) pekar också på att eleverna påverkar hur och vad som undervisas om EU. Detta finner jag stöd för i mitt resultat men typpedagogerna skiljer sig på så sätt att de i olika utsträckning beaktar elevernas intresse/ointresse i EU-frågor. Vidare är det tydligt att typpedagogerna

---

<sup>11</sup> Jag kan dock inte uttala mig exakt om hur undervisningen ser ut då jag inte bedrivit någon deltagande observation.

väljer att i olika utsträckning ta hänsyn till personligt intresse/förhållningsätt i EU-frågor vid utformandet av undervisningen. Om läraren alltså är ointresserad av EU kan undervisningen bli lidande vilket är faktor som också Skolverket (2007b) pekar på.

Förslag på framtida forskning är att genomföra kvantitativ urvalsundersökning med samhällskunskapslärare där man undersöker frekvensen av de funna typpedagogerna. Kan man se något mönster i bakgrundsfaktorerna för respektive typpedagog, som ålder, utbildning, intresse i EU-frågor, skolans organisation osv. Det är inte uteslutet att denna begränsade undersökning inte lyckats finna samtliga tänkbara idealtyper. För framtida forskning kan det vara värt att göra kompletterande intervjuer med ytterligare ett antal lärare. Det är troligt att det går att finna andra kategorier av argument hos samhällskunskapslärare och något som kan ligga till grund för ytterligare idealtyper, vilket är viktigt att utröna vid en ev. större kvantitativ studie. En större kvantitativ undersökning kan sedan ge viktig information till hur fortbildning av samhällskunskapslärare bör se ut, men även hur lärarutbildningen kan förbättras. Även om jag inte kan dra några generella slutsatser baserat på mitt urval kan det vara intressant att notera för framtida forskning vilket mönster jag ändå såg hos de intervjuade lärarna. De lärarna som faktiskt bedrev en omfattande undervisning om EU var i 30 årsåldern som genomgått sin utbildning efter EU-inträdet. De lärarna som undervisade mindre eller inte alls om EU, var lärare äldre än 50 år och har genomgått sin utbildning på 70 och 80-talet. När en omfattande EU-undervisning bedrivs tenderar enligt mina resultat den kommunala och regionala nivån bli lidande. Detta visar på den tidsbrist som verkar råda inom A-kursen. Värt att undersöka vidare är om undervisning om den kommunala och regionala nivån tenderar att bli lidande hos de lärare där en omfattande EU-undervisning bedrivs.

De funna typpedagogerna visar på det stora handlingsutrymmet läraryrket medger leder till att undervisningen skiljer sig åt. Resultaten från denna undersökning men också från skolverkets rapport *EU-undervisningen i gymnasieskolan* (2007b) visar hur svårtstyrd skolan är. Hur ska skolan kunna garantera de folkvalda att den beställda undervisningen genomförs så som det är tänkt? För lärarna innebär det en ständig dragkamp mellan resurser, tidsbrist, styrdokument, individanpassning och att faktiskt lägga upp undervisningen på ett sätt som passar en själv. Att lärare som utbildats långt före EU:s

intåg i Sverige känner sig obekväma att undervisa om EU ter sig ganska naturligt, något som de folkvalda kanske inte alltid tar hänsyn till vid utformandet av nya kursmål. Samhället förändrar sig ständigt och som lärare, i en mycket krävande och komplex verksamhet kan det vara svårt att få tid att sätta sig in i de rådande samhällsförändringarna. Regelbundna och obligatoriska fortbildningsmoment för lärare saknas idag i den Svenska skolan,<sup>12</sup> något som kanske vore önskvärt med tanke på resultatet från denna undersökning.

---

<sup>12</sup> EU-kommissionen (2007) *Bättre utbildning för lärare*  
<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2007:0392:FIN:SV:PDF>

## Litteratur

- Berg, Gunnar (1999), *Skolkultur – nyckeln till skolans utveckling*. Göteborg: Förlagshuset Gothia
- Berg, Gunnar och Wallin, Erik (1983), *Skolan i ett utvecklingsperspektiv. Organisationsutveckling i skolan eller utveckling av skolan som organisation. Del 2*. Lund: Studentlitteratur.
- Eneroth, Bo (1987), *Hur mäter man "vackert"?* Stockholm: Natur och Kultur
- Esaiasson, Peter et al (2007), *Metodpraktikan: konsten att studera samhälle, individ och marknad*. Stockholm: Nordstedts Juridik AB
- Fredriksson, Anders (2007), Läraryrket och den politiska styrningen av skolan. I Pierre, Jon (red.) *Skolan som politisk organisation*. Malmö: Gleerups
- Lpf (1994), *Läroplanen för de frivilliga skolformerna*. Stockholm: Skolverket
- Skolverket (2007a), *Mer EU på schemat*. <http://www.skolverket.se/sb/d/682/a/10173> (2008-11-10)
- Skolverket (2007b), *EU-undervisningen på gymnasiet*. Rapport 308. Stockholm: Skolverket
- Skolverket (2007c), *Undervisning om EU obligatorisk i gymnasieskolan*. Pressmeddelande 25 oktober 2007, <http://www.skolverket.se/sb/d/1716/a/10164>
- Skolverket (2009), *Kursplan för Samhällskunskap A*. Skolverket. Hämtad från: <http://www.skolverket.se/sb/d/2503/a/13845/func/kursplan/id/3754/titleId/SH1201%20-%20Samh%E4llskunskap%20A>
- Kvale, Steinar (1994), *Interviews: An introduction to qualitative research interviewing* Lund: Studentlitteratur
- Kvale, Steinar (1997), *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur
- Lipsky, Michael (1980) *Street-Level Bureaucracy: Dilemmas of the Individual in Public Services*. New York: Russel Sage Foundation
- Lægreid, Per och Johan P. Olsen (1978), *Byråkrati og beslutninger: en studie av norske departement*. Bergen: Universitetsforlaget

- Lundqvist, Lennart (1998), *Demokratins väktare: ämbetsmännen och vårt offentliga etos*  
Lund: Studentlitteratur
- Sannerstedt, Anders (2001), Implementering – hur politiska beslut genomförs. I  
Rothstein, Bo (red.) *Politik som organisation: förvaltningspolitikens  
grundproblem*. Stockholm: SNS Förlag
- Skr. 2003/04:110 Regeringens skrivelse demokratipolitik
- SOU 2000:1, *En uthållig demokrati! - Politik för folkstyrelse på 2000-talet*. Stockholm:  
Demokratiutredningen
- SvD (2007-10-15), *Skolor brister i EU-undervisningen*  
[http://www.svd.se/nyheter/inrikes/artikel\\_527505.svd](http://www.svd.se/nyheter/inrikes/artikel_527505.svd) (2008-11-10)
- Regleringsbrev för budgetåret 2006 avseende Statens skolverk, Regeringsbeslut III:9,  
2005-12-15, U2005/9498/BIA. Hämtat från:  
[http://www.skolverket.se/content/1/c4/01/95/R\\_brev2006.pdf](http://www.skolverket.se/content/1/c4/01/95/R_brev2006.pdf)
- Trost, Jan (2005) *Kvalitativa intervjuer*. Lund: Studentlitteratur

## Bilaga Intervjuguide

Berätta om att intervjuerna behandlas konfidentiellt. Fråga om det går bra att spela in intervjun. Förklara att syftet med intervjun är att ta reda på lärares syn på sin samhällskunskapsundervisning och att materialet kommer användas till min C-uppsats i samhällskunskap.

### Tema 1:

Skulle du vilja börja med att berätta lite om varför du valde att bli lärare i samhällskunskap, och hur du ser på ditt jobb idag?

Hur är arbetet organiserat här på skolan?

Jobbar ni i arbetslag eller enskilt?

Ämnesöverskridande?

Hur är stödet från rektor/ledning? Hur ser möjligheterna till fortbildning ut?

Vilka områden för fortbildning intresserar dig?

Är du/har du varit engagerad något projekt inom skolan? Sverige/Europa/Världen?

Engagerar du dig i någon förening/organisation?

### Tema 2:

Vad anser du vara syftet med undervisningen i samhällskunskap A?

Demokratiområdet, vad väljer du att trycka på där?

Hur samhället styrs, vad väljer du att trycka på där?

Hur ser du på din egen del i att utforma undervisningens innehåll?

### **Tema 3:**

Finns det ämnesområden som du skulle önska att du hade mer tid/möjlighet att gå in på redan i A-kursen jämfört med vad du har idag?

Märker du av stora skillnader i politiska åsikter hos dina elever och hur hanterar du det?

Hur påverkar det undervisningens innehåll?

Vilka för och nackdelar finns det med att låta elevernas egna engagemang/uppfattningar/fördomar komma upp i undervisningen?

För-/nackdelar med ett personligt samhälligt/politiskt engagemang som kan entusiasmera eleverna. Hur kan det påverka eleverna samt undervisnings innehåll?

Exempelvis, partipolitiskt, sakfrågeengagemang, miljö...

Undervisningen om EU, hur kommer det upp i undervisningen?